



TITLE:

教育方法学講座 2013年度提出の修士論文・卒業論文要約

AUTHOR(S):

CITATION:

教育方法学講座 2013年度提出の修士論文・卒業論文要約. 教育方法の探究 2014, 17: 52-66

ISSUE DATE:

2014-05-09

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/198583>

RIGHT:

和田性海の僧侶としての成長過程

玉置 真依(TAMAKI Mai)

本稿では、真言宗僧侶・和田性海(1879-1962、俗名は覚二、号は不可得)の僧侶としての成長過程について検討した。性海は戦後の1949年に真言宗系の一派、高野山真言宗の管長職についた人物である。性海は従来の研究では主に、大正期の真言宗教団の布教をリードした人物として、或いは明治後期の仏教清徒同志会(1899(M32)年結成、1903(M37)年に新仏教徒同志会と改名、以下双方とも同志会と記す)での厭戦思想的な発言などがそれぞれ別の角度から注目・評価されている。

同志会は1899年(M32)年、超宗派的な仏教革新団体として成立した。彼等は、伝統的な仏教教団のことを習慣的・形式的・迷信的・厭世的・空想的であると批判し、それと絶縁して理性の自由に基づいた新宗教(新仏教)の建立を目指すことを宣言した。理性の自由に基づき、例えば祈祷を重視する真言宗の姿勢は仏教本来のものではないとして厳しく批判された。性海は東京での哲学館遊学中に同志会に加盟し、卒業後もしばらくは同志会の機関誌『新仏教』に寄稿していた。

性海は両親の死を契機に10歳で寺の小僧となり、同志会参加当時は、既に「真言宗の僧侶として一生を支配する大切なものである」とも言われる修行、四度加行を終えていた。それにもかかわらず性海は、自分の所属する教団を否定する団体に同調していたことになる。実際に同志会の機関誌『新仏教』に寄せられた論説の中には、祈祷の是非に関する文章は見当たらないが、1902年には同志会の理性主義に同調する論説が見られる。ここから、少なくとも性海は理性を重んじることによって信仰は求められると考えていることが窺えた。

しかしながら、真言宗系の専門誌『六大新報』に1908年に寄稿した「宗教私見(一)」の中で彼は、「祈祷礼拝の無用論や、本尊及び儀式の無意義論は宗教を口舌の間に弄ぶことを好み、実験的修養を怠る者に依つて主張せらるゝ」として、同志会の掲げた「祈祷・儀礼の排斥」の姿勢をはっきりと批判している。そして「宗

教私見(二)」においては儀式の重要性を解さない例として同志会を暗に批判しており、ここを以て同志会の姿勢とは決別したとみられる。

この同志会との決別に関係するとみられるのは、1906年に行った四国遍路へ出た動機に関する次の回想である。そこから読み取れることは、同志会において「合理的新思想」とも形容しうる合理的な思想を抱いていたこと、四国遍路に行く3年前の26歳の時に故郷の清林寺の住職となったが「普通の寺院生活と、旧習慣に囚われた行事には満足することが出来ず」、また「信仰心の起らぬのに苦悶を抱いて居つ」て、それは「一時稍々もすれば帰俗せんと」するほどであったということ、そこで隣の寺の住職の箸蔵氏と出かけた四国遍路において「信仰に就いての開眼」を得たということである。

本稿の目的は一度同志会に参加してから同志会と決別するまでの過程において、性海における理性や宗教観・信仰やそれに基づく僧侶の務めに関する解釈の変遷を迎えること、並びにこれに関連させながら「帰俗」という選択肢を思いとどまらせた、換言すれば真言僧として生きることを決意させた四国遍路の体験を考察することである。またそれにより、現代の宗教者の育成を巡る一つの課題への示唆を得たい。その課題とは宗教教団における世襲子弟のなかには、モチベーションの低いものが一定数いるというものである。

よって本稿では、同志会への加盟以後の性海の僧侶人生における画期を、①清林寺住職の就任、②遍路巡拝の二つと見て、その前後の性海の宗教観、望ましい僧侶像やそれに関わる社会観を検討した。また、後の回想記などから遍路巡拝における体験の記述等を検討し、性海の信仰の原体験について考察した。そのため、本稿では以下の章構成をとった。

第一章では、同志会加盟から清林寺の住職に就任するまで(1901年5月~1903年6月)の性海の宗教思想等について見た。第二章では、清林寺の住職に就任してから遍路に出るまで(1903年7月~1906年10月)の性海の宗教思想等について見た。第三章では本人が「信仰に就いての開眼」と振り返る遍路(1906年10月~同年末)の道中での出来事と信仰について、後の回想などの資料から考察した。その上で第四章では、遍路直後の性海の宗教思想等について見た上で、改めて性海の思想の変遷について考察した。

これらの検討から、次のことが明らかになった。東

京哲学館在学中の性海は、同志会の主張に共鳴しており、望ましい信仰のあり方を模索していた。しかしながら、対外的には望ましい信仰が満たすべき条件しか示すことは出来ていなかった。一方で、社会問題に関心を寄せ、格差は無くすることは出来ないにしても、そこに無関心な富豪に憤り、またそのような富豪もふくめて「世の上下」に「人道を重んずべきことを訓え」ることが宗教者・僧侶の務めだと考えていた。加えて、社会問題の解決に向けて具体的な行動・支援をすることもまた宗教者・僧侶の務めだと考えていた。

このような発想を持っていた性海は、1902年7月には哲学館を卒業し、翌年の7月には、かつて自分が小僧として住んでいた、真言宗寺院・清林寺で住職となる。性海は住職の身でありながら葬式等の儀式的の廃することを主張するなど、合理的な説明にこだわっており、同様の態度で人生の意味や目的と宗教との関係についても性海は「根本的安寧は、宇宙人世の終極理想を、合理的に想定することによりて確立す」るのだと述べていた。

そしてこの時期の性海は同志会で培った理性主義を用い、真言宗の教義を合理的に解釈していた。しかしながら、その際に選択された用語は通宗教的なものであった。社会に対する問題意識は東京の頃と変わらないが、「霊と肉と同時に救はるゝことを得る」すなわち人が物質的にも精神的にも救われる社会の実現を夢見ながら、労働者に労働を楽しみ、信仰をもつことを説いていた。そのようななかで、前述の通り、性海は結局自身の信仰に迷いを感じ、四国遍路へと出かけることとなった。

遍路では性海は二つの主な原体験を通して、真言宗に帰依するだけの信仰に至った。それは後の性海によれば、道徳思想や合理性を越えた宗教的な体験を通して自他がともに仏であること、自分たちが「一体」であること、自分がすでに救われていることがわかる経験であったといえる。

遍路後の性海は、かつて同志会で求めていた智情意円満な宗教を真言宗に見出している。また、そこにおいて理性は信仰の判断基準ではなく、理性を「超越」したところに信仰があるといえる。また性海はここに至って、社会を改良しようとするよりも、慈善事業等の物質的救済が行き届かない人たちの「家庭の和睦」のために、仏陀の慈悲を説き、生活を指導していくことが重要だと考えるに至った。

しかしながら、遍路に行く直前の望ましい信仰のあり方に関する説明と遍路に行った後の性海の真言宗の教義の説明は、どちらも実質的に真言宗の教義の説明であり、真言宗に特有の語句の使用があるかないかの違いであった。ここで大きく異なっていたのは、理性主義の否定である。つまり信仰と理性の関係への認識が異なっており、教義に関する知的理解は変化していなかった。また、哲学館在籍時から遍路後に至るまで、社会の格差はすぐにはなくならないという社会認識や格差社会への問題意識自体は変わっていなかったし、社会的に苦しかろうとも信仰を得た者は幸いであるという発想も変わっていなかった。

つまり、自宗の教義に対する知的な理解及び、宗教者としての自覚・責任感、ないし宗教の必要性に対する認識があつたにも関わらず、性海は「帰俗せん」とするほど悩んでいたということが重要である。そこを踏まえることで、遍路における原体験の意味の持つ重要さも増すだろう。

つまり性海においては、自宗の教義に精通していようとも、社会における宗教及び宗教者の必要性を認識していようとも、それだけでは自らが宗教者であるための切実な理由とはならないのである。この提起を以て、モチベーションの低い世襲子弟への対処という現代の宗教者の育成を巡る課題への示唆が得られよう。それは、宗教者であることに對して内面に關わる切實な理由を手に入れるためには、例えば性海のように自宗の宗教と深く関わるかたちで、宗教的な体験において自らが救われている・救われたという実感が必要であると提起できる。ただし、そのような体験は本人の内面に深く関わるものであり、意図的に組織し、教育として提供するには不確定な要素が多いといえる。しかしながら、性海の歩みを検討することで明らかにしたように、例えば真言宗でいえば遍路にあたるような、経験との接点・誘いを増やすことは可能であると考えられる。

本文では十分に指摘できなかったが、性海は遍路で味わった感激を語る一方で、理智的研究の重要性も強調している。それは何故に強調されるのか、それと宗教的な感激はどのような関係にあるのか、これらを明らかにすることを今後の課題としたい。

メイラ・レヴィンソンによる市民性教育の理論と実践

藤 本 奈 美(FUJIMOTO Nami)

本論は、メイラ・レヴィンソン (Meira Levinson: 1970-) による市民性教育の理論と方法を、学校教育の文脈において検討することを目的とするものである。とくに、レヴィンソンの市民性教育の理論を「力を増すこと (empowerment)」の追究に焦点を当てて検討し、それがどのように教育方法に反映されるのかを検討する。それにより、彼女が追究する市民性教育の意義と課題を明らかにする。

レヴィンソンは、政治哲学を研究したのち、人種的少数派や経済的弱者（以下、社会的少数派）が集まるアメリカ都市部の公立学校の教員となる道を選択する。彼女は、博士号を取得する前年の1996年から1999年、2002年から2006年の合計8年間、アトランタとボストンの公立のミドル・スクールにおいて教員を務めた。現在は、ハーバード大学教育学研究科において准教授を務めている。

レヴィンソンの教育理論と方法は、生徒間の市民としての「力を増すこと」^{エンパワメント}の格差の是正を目指す。レヴィンソンは、市民として生活するために「力を増すこと」^{エンパワメント}を、とくに社会的少数派である生徒への市民性教育の実践において追究する。彼女にとって、市民性教育とは、学校教育において、一人一人の生徒が、学校とそれを超えたより広いコミュニティにおいて、それぞれの自己の可能性を顕在化し、市民となることである。レヴィンソンは、市民として「力を増すこと」^{エンパワメント}を「自分たちの生活にたいして力とコントロールを行使できるようにする」ことであると考えている。彼女の教師としての実践課題は、「公的、政治的、市民的行動を通じて、直接的に権力関係 (power relationship) を覆し、再形成するための知識とスキル」を生徒たちが身につけていくことである。また、真に「力を増すこと」^{エンパワメント}は個人が

力を身につけるだけで実現するものではなく、集合的な権力関係の転覆であるとレヴィンソンは考える。

現在の社会においては、経済格差の拡大とそれに伴う学力格差の拡大が確認される。このような社会の現状を踏まえると、社会的少数派の子どもを対象にした児童福祉制度や職業訓練を含む教育制度の見直しを社会が図るとともに、学校が子どもに自らの生活を変革する力を与える市民性教育が必要となるだろう。また、声を出せない人々あるいはささやくしかない人々、つまり政治的に抑圧されてきた人々、搾取されてきた人々の声を公共の場に反映させるプロセスを実現するための学校の役割の明確化と、経済的、社会的に抑圧・搾取される立場にある人々の市民性を保障するための具体的な教育理論と方法を提示することが重要である。

しかしながら、先行研究においては、市民性教育の方法論を論じる際、公民科における知識の習得や議論の進め方に焦点が当てられることが多い。公共の議論の目的であるはずの、すべての市民に同意可能な形で正当性を付与するというプロセスを学校教育においてどのように実現していくかという問いが十分に深められていない。その結果、議論が成り立たない現実があることが看過されてしまう恐れがある。さらに、社会的少数派の生徒を対象とした市民性教育に関する先行研究は管見の限り見当たらない。

そこで、本論では、多元的な社会の公的領域において抑圧・搾取されてきた人々に目を配った市民性教育を具体的に構想するにあたって、レヴィンソンの市民性教育の理論と方法を検討したい。

第1章では、レヴィンソンの市民性教育の構想背景と思想形成過程を明らかにする。第1節では、レヴィンソンの政治哲学研究者から学校教師への道のりと、そこで直面した人種隔離や貧困といった教育をめぐる状況を検討する。第2節では、レヴィンソンが教師となった当初に取り組んでいた多文化教育の試みと、後にそれにたいしていただいた彼女の問題意識を検討する。さらに、レヴィンソンが従来の多文化教育がもつ問題を乗り越えるための対抗軸として「力を増すこと」^{エンパワメント}を志向していった過程と、レヴィンソンの市民性教育論

にたいする批判を検討する。

第2章では、彼女が指摘した、市民としての「力を増すこと」^{エンパワメント}の格差の問題と、その問題に取り組むうえで基軸とした理論、および教育改革にたいする彼女の解釈を明らかにする。第1節では、まず、レヴィンソンが問題視する市民としての「力を増すこと」^{エンパワメント}の格差について検討する。次に、レヴィンソンが「力を増すこと」^{エンパワメント}をいかにとらえていたかを明らかにするために、レヴィンソンが依拠するリベラリズムに基づく教育論と彼女が重視した自律概念を検討する。第2節では、レヴィンソンが、なぜそしてどのように討議制民主主義に基づく市民性教育（以下、討議制市民性教育）を批判し、「力の技術」を重視するのかが検討する。さらに、教育改革は「公民権闘争」であるという彼女の主張を検討する。

第3章では、レヴィンソンによる市民性教育の方法論を検討する。第1節では、レヴィンソンの歴史教育における主張を検討する。第2節では、学校教育そのものを体験型市民性教育と捉える、市民性教育としての学校経験（experimental civic education）^{シビックス}に関する議論を検討する。第3節では、市民科において取り組む体験型市民性教育（guided experiential civic education）の方法を検討する。レヴィンソンは、これらの活動を通して、生徒が市民としての認識を深め、市民として必要な知識とスキルを身につけるだけでなく、市民として行動することにより、生徒の市民としての「力を増す」^{エンパワーする}ことを促そうとしたと考えられる。

以上の作業から、次の3つの意義と2つの課題を得た。

第1の意義としては、レヴィンソンは、市民としての「力を増すこと」^{エンパワメント}の格差の問題を乗り越える際に、「力を増すこと」^{エンパワメント}が文脈依存的であり、集合的状況であることを分析したことが挙げられる。レヴィンソンは、学校教育による市民性の再生産構造を指摘するのみならず、力を剥奪された生徒個人を公教育がいかに支援できるのかという問題に踏み込みこんだ点で独自の位置を占めるものである。

第2の意義としては、教育改革を公民権闘争^{ヘゲモニー}として意味付けたことが挙げられる。市民性教育を覇権の

転覆と捉えレヴィンソンが示した手だては、政治的に抑圧されてきた人々、搾取されてきた人々の声を公共の場に反映させる具体的なプロセスの実現として評価できる。

第3の意義としては、市民性教育を市民性についての教育だけではなく、市民として活動することそのものと捉えたことである。学校は、大人の社会とは異なりながら、子どもにとっては社会そのものでもある。このような学校のもつ重層的特性を捉えて、市民性教育における真正性を捉えている点は高く評価できる。他方で、第1の課題は、ミロンとディロンが指摘するように、リベラリズムの思想に基づいたレヴィンソンによる市民性教育の理論と方法が、いかに非リベリストを包括できるのかという点である。第2の課題は、第1の課題と関連して、すべての生徒が市民としての「力を増すこと」^{エンパワメント}を学校教育においていかに実現していくのかという点である。第1章第2節において検討するように、ある物事をスタンダード化することには、個別の文化や個人の価値を侵害する可能性が伴う。そこで問題となるのは、生徒が身につけるべき力の保障と個人的、文化的状況の尊重とのバランスである。

日本において、経済的・社会的に搾取された立場に追いやられた子どもたちを含む、多様な子どもたちに貢献する市民性教育を構想するうえでも、これらのレヴィンソンの市民性教育に関する意義と課題からは、具体的な理論と方法に関して示唆を得ることがでる。

以上を踏まえたうえで、レヴィンソンの市民性教育が反映された教育実践を追究していくことを今後の課題としたい。

大西忠治の授業技術に関する一考察

林 純次(HAYASHI Junji)

本稿では、大西忠治の授業技術論における基礎技術部分に注目した。

現状の教育界は授業技術の継承が滞っている状況にある。例えば、70年代には現場で行われていた百ます計算という方法下火になり90年代入って再燃する事象はその一証明であろうし、非正規教員数・精神疾患教員数の増加は定性的に考えて技術継承の阻害要因と言ってよかろう。この状況は、生徒の不利益に直結すると考えたため、その打開の糸口を探すべく研究の対象とした。

第二次大戦後の実践家による授業研究は、まず師範学校出身者によって牽引されてきた。彼等が教育技術に着眼し、自らの実践を執筆していたことを除けば、以降の授業研究はそのほとんどを授業構成や発問方法、授業内容や生徒の研究に費やしてきたと言っていい。

大西はこの状況に対して、まず技術の必要性自体を説き、続いて、教師自身や授業技術を焦点化することに着手した。その短期的な目的は、子どもと教師間の人間関係構築に関する技術であり、中長期的目的は生徒が自問でき、生徒同士で鍛え合いのできる集団づくりを目指すものであった。

大西が技術の階層化を図ったことも、授業研究史上異例の試みであった。氏が『授業づくり上達法』で授業の「基礎技術」を発表する数年前から、向山洋一によって「教育技術法則化運動」が開始され、技術への着眼の必要性が再確認されつつあった時流ではあったが、向山は大西ほどの分析に裏付けられた技術階層を提示してはいない。

大西が『授業づくり上達法』を発表した後、向山を含めて多くの実践家が技術に関する考えを著している。しかし、そのいずれもが著者の経験に大きく依存しており、階層化はもとより、網羅的に授業を捉えているものは多くない。

そこで本稿では、大西の授業技術論における基礎部分に着目し、授業の基礎的技術とはいかなるものかを

明らかにしていくことを試みた。

第1章では、実践家による戦後の授業研究史を明らかにした上で、大西忠治の授業技術研究とその表し方がどのような位置を占めるのかを示した。

まず第1節にて戦後から大西の『授業づくり上達法』発表までの期間にいかなる研究がなされていたかを捉えた。具体的には、戦後の授業研究は、教育界におけるエリートであった師範学校卒生たちによって形づくられていったとまとめられる。無着成恭や斎藤喜博といった名物教師の行った実践が出版されたのである。それら教師の多くが生活綴方の手法を学び、自己の実践に採用していた。

その後、研究の対象は既述した通り、授業構成や発問方法、授業内容や生徒自身に移行し、教育内容の高度化が図られていく。その傍ら、高校や大学への進学率が急上昇するだけでなく、中学生の荒れや小学生の不登校問題が顕在化していく。80年代に入ると大西、向山という2人の実践家が教師の授業技術向上の必要性について声をあげる。

第2節では大西自身はどのように思想を形成し、授業技術の提示に踏み切ったのか、という点について紐解いた。大西もその時代の多くの教師同様、新人教師時代には理想の教育が実現できず、生活綴方に救いを求めた。

しかし、実践記録の読み込みや無着との会話などを通じ、人間的魅力に乏しい自分には、無着らの手法を用いても彼らの到達点に辿りつけない、との認識を深める。また郷里である香川県に異動した後にも挫折を経験し、技術の必要性を再認識する。これらの経験が、大西の「技術屋」に向かわせる契機となった。

大西はまず、生活指導を眼目において生活集団を作り上げる技術に執着した。その過程で、「班」や「核」、「討議」という手法を連関して用いることが有効な手段だと認識し、理論化していく。また、集団の作り方にも「よりあいの」段階、「前期的」段階、「後期的」段階が存在することを見出していった。

続いて国語教師として、学習集団の作り方を分析していき、学習集団は学級集団を基礎として成立するものであるが、両者を差異化して捉えないと科学的な学問が行えない、との結論に至っている。またどちらの集団も生成当初は、教師による強制が必要だが、成長と共にそこから移行し、生徒の自主的な学習集団にならなければならない、との見解を示している。

第3節では、大西が『授業づくり上達法』を上梓した以降、現在までの流れを概観した。大西が授業の基礎を示し、同時期、向山が教育技術法則化運動を立ち上げ、技術の共有化を図ったものの、教育行政権者はそのどちらの効果をとも高く評価はしなかった。数年後、参加が義務付けられた管制新任者研修制度や「教職員免許法等の一部を改正する法律」が成立し、従来の教員免許を取得していない者に教職を開いたことは、その証左であったと分析できよう。

その後の授業研究においては、数多くの実践家が技術論を著したが技術を階層化することはできておらず、また授業を成立させるための技術を網羅的に捉えているものも多くはない状態が続いている。

一方、研究者による授業研究手法は藤岡信勝によって体系化された。氏の提唱したVTRを用いたストップモーション方式によって、教師のわざが視認しやすくなったのである。しかし、その動画に映った教師のわざがどのような意味・意図を持っていて、どのような利点と欠点があるのかは参加者に委ねられており、焦点化が効率よく行われているとは言い難い。また、この研究会でも採用されているわけではなく、普遍化には程遠い状況であると言わざるを得ない。

第2章では、大西の示した基礎技術を精査した。

まず第1節において、4分野29個に分類している基礎技術を紹介し、その技術が次段階の技術とどのような連関をもっているのかを示した。基礎では、子どもとのコミュニケーションを成立させることに重きをおいたものであった。特に、教師の動き方や発声・発話を重要な技術として捉えているところが、それまでの研究にはなかった観点であった。

続く第2節では、大西の提示した基礎技術に「基礎」とは呼び難いものが存し、新人教師にとって着手や達成がスムーズになされないと考え、基礎的技術の再構造化を試みた。

筆者がその必要性を感じた根拠は、氏が基礎技術と言いながら、理念を聞いただけですぐに実践ができるものから、「芸術的」という表現で表される技術まで幅広く書き込んでいるためである。

筆者は大西の発言と教育界の実状を頼りに、教師として持つべき理念・姿勢、技術の理念、各技術を基礎・発展・高度なもの、というように再構造化した。そう配置することで教育技術の学習者が着手している対象技術の位置や意味を理解できると考えたからである。

第3節において、ほぼ同時期に教育技術の必要性を謳った小学校教師・向山の技術観と比較をすることで、大西の技術観をより明らかにすることに努めた。

比較を行う際の軸として、次の「基礎技術の定義」、「教育技術に関する思想」、「基礎技術の中心的要素」、「基礎技術を習得する目的」、「基礎技術の習得方法」、「現実の児童生徒実態についての見解」、「望ましい児童生徒像」、「理想の児童生徒像に達するまでの時間」、「授業の理想形」、「授業の目標・方法・評価権者」、「授業における教師の役割」、「基礎段階における子どもと教師の関係」、「基礎の次段階で重要視する技術」、「持論発表前後の社会背景」から相違を理解することとした。

その結果、大西は人間関係構築を優先した技術観を有しており、向山が結果主義的合理性に基づいた技術観を有していることが分かった。この差異を生み出す要因としては、目標設定のレベルと達成までの時間、授業の目標・方法・評価権者、教師の属している組織の教育システム、児童生徒の心理や技能・知識レベルといった現状と理想像、教師と子どもとの関係性の5点が考えられた。

授業の「基礎技術」について精査し、「基礎技術」自体の定義付けについて、ICT時代を迎える教育現場が授業で用いる機材や授業形態との連関でその意味付けをしなくてはならないということは、本稿で考えきれなかった。

また、基礎的技術が授業との連関で体系化されたとして、その具体的な習得方法をどのような順番で、どのような形で実践することが教師の熟達化に効果的なのかを考えていくことが必要だと解するに至り、筆者自身の今後の課題とさせていただきたいと考えている。

学級づくりにおける構成的エンカウ ンターの意義と課題

今西 由香梨(IMANISHI Yukari)

大津市の中学校の生徒が2011年10月にいじめを苦に自殺した事件に憤りを抱いたことから、いじめの発生を防止するための中学校における学級づくりについて検討した。本論文では文部科学省の示すいじめの定義に加え、森田洋司の定義をいじめの定義として考える。文部科学省の調査によると、平成24年度においていじめの発生件数は小・中・高・特別支援学校におけるいじめの認知件数は約20万件であり、その数は大きく看過できるものではない。また、滝、有倉らの研究からいじめの発生要因を力関係のアンバランスさ、不適応感、排他感情の3点にまとめ、その克服の可能性を構成的グループエンカウンターに見出した。

構成的グループエンカウンターは、「ありたいようにある」ことを前提概念としておいており、8つのカウンセリング理論の「折衷主義」が取り入れられている。

特徴としてエクササイズを行う。エクササイズとは、参加者の心理面の発達を促す課題であり、「枠」である。枠を与える構成的グループエンカウンターは短時間でも一定の効果が得られること、授業時間と学級人数が定まっているため、枠を設定しやすいこと、学級の状態に応じてエクササイズを選べること、専門的リーダーでなくても展開できることから中学校などの学校現場において実践のしやすさ、有用性があると言える。進行の原則は4つある。1つめはインストラクションである。リーダーがエクササイズのねらいや内容、留意点などを説明することである。2つめはエクササイズである。3つめはシェアリングで、エクササイズに取り組んだ後エクササイズをして感じたことや気づいたことを語り合い、共有し合う。認知の拡大や修正が起き、自己発見のきっかけとなる。4つめは介入である。介入とはリーダーの割り込み指導のことである。構成的グループエンカウンターの意義としては、エクササイズで協同作業をすることで排他意識が弱まり、同調行動が減少すること、それぞれの集団内での役割

について認識し、目的遂行のための思考過程についても分かり合うことができるため、自己肯定感を形成できること、互いを理解することで生徒同士のアンバランスな力関係が生じにくくなること、規範意識が高まることが考えられる。結果としていじめが起りにくくなり、あたたかな人間関係生み出され、生徒の居場所となり得ると言える。

また、新任の教師や若手の教師でも理論を学び、数回の練習さえすれば実施可能な点も意義として挙げられる。また同時に、構成的グループエンカウンターには教師自身を育て、援助する側面も持ち合わせていると考えられる。

北九州市立引野中学校において相良賢治が学級開きに行った実践を取りあげ、生徒の様子や感想からその効果を考察した。実践は第1学年1組生徒36名、うち男子17名、女子19名を対象として行われ、10個のエクササイズで構成されている。相良はこの実践において、学級編成直後、学級活動において構成的グループエンカウンターを活用して、「仲間作り」の「演習」を行えば、教師と生徒及び生徒相互の好ましい人間関係を育てることができるであろうという仮説を立てており、考察でも学級開きに構成的グループエンカウンターを用いることで教師と生徒及び生徒相互の間で好ましい人間関係の構築が促されたとしている。しかし、リレーションは深まったものの生徒の本音が出ていたとは言えなかったが、継続的に行うことで本音を出せるようになるのではないかと筆者は考える。以上から、相互理解を促す構成的グループエンカウンターは排他感情を緩めることができ、孤立しがちな生徒や、何らかのストレスを抱えている生徒に対しても信頼できる人間関係の構築に一定の効果が得られ、不適応を起こしにくくなるといえる。お互いをよく理解することで、不適応感が軽減されれば、力関係のアンバランスは生じにくくなるとは考える。3点のいじめ要因を克服できると筆者は考える。一方で、課題としては、具体的にどのようなプログラムがこの3点を克服できるのか、また、この3点以外にもいじめの要因となりうるものがあるかどうかについては検討していく余地がある。

【卒業論文要旨】

加藤公明による「考える日本史授業」の意義と課題

甲 谷 裕 太 郎 (KOTANI yutaro)

高校における歴史の授業は単なる暗記になってしまっていないか。歴史の授業数が多くなる文系においても、テスト勉強のための暗記によってモチベーションが下がってしまうことがあるし、ましてや理系となると自分が歴史科目を受験で必要としないことが判明すると、もはや授業を聞くことすらなくなってしまう生徒もいる。高校生にとって有意義な、受験のためだけで終わらせないような歴史の授業を行っていくにはどのようにして授業づくりをすべきか。またその授業を現在のカリキュラムに取り込んでいくことはできるのか。

本稿では高等学校で日本史の授業を長年行っている加藤公明に焦点をあてる。加藤の実践がテレビで紹介された『わくわく授業ーわたしの教え方』で、加藤の実践がどのようなものか見てみると、加藤の実践の中で高3の公立の生徒たちが、熱心にグループでディスカッションを行っていてとても驚かされると同時に、加藤実践を追試していくことの困難も同時に感じた。本稿では加藤の実践に焦点をあて、歴史の授業が高校のときだけ、受験のときだけにしか生徒に意識されず、その後の生徒の人生のなかで全く生きてこないということを防ぐために、加藤は「考える日本史授業」の実践においてどのような実践を行っていたのか、また加藤実践が抱えている課題についても考察する。

第1章では、加藤が「考える日本史授業」を作りだすまでに至った過程について考察する。教え子との再会、宮原武夫との出会いを通して、自分自身の授業を見つめ直し、「生徒がいきいきと学べるような授業づくり、また将来的に世界を生徒が民主的に発展させていくための意思と能力を獲得させるための授業」を目標として授業改革を進めていった。

第2章では、加藤が授業改革の結果として生み出した「考える日本史授業」の中で重視していたこと

は、生徒の歴史認識を成長させることであり、その方法として討論形式の授業を展開し、生徒の成長を促していることがわかった。加藤の「考える日本史授業」の集大成にして最大のテーマである「だれのための国体維持か」の実践を見ることによって生徒の歴史認識の成長がうかがえる。しかし、生徒に討論させるという授業形式をとったことで加藤実践は歴史学を重んじる方々から批判を受けることになる。

第3章では加藤と大町との論争を取り上げ、歴史学と歴史教育の関係の在り方に対する二人の考え方の違いについて考察する。大町が最も懸念したのは、歴史学での真実が、加藤実践の教室の中で単なる一つの説のように扱われることだった。

加藤実践の意義として一番大きなものは「生徒の主体性の回復」だろう。講義形式の授業から討論形式の授業を導入することによって、生徒が歴史に対して考える場が格段に増えたことは間違いない。しかし「生徒の主体性」を重視することによって生じる問題もある。その一つは3章で取り上げた大町との論争の内容、つまり歴史学と歴史教育との関係である。生徒の現実を考えさせるために定説をただ一つの説として使うことによって、歴史学の方面から批判がでるのは当然であろう。やはり定説が定説であることの所以をある程度説明してから、議論にもっていくことが望ましい。加藤は定説を提示することによって生徒の自由な討論が阻害されるというが、一般論として示しておくぶんには問題はないと思われる。

もう一つ私が加藤実践の課題と考えているのは、カリキュラムの問題である。加藤は日本史の授業のほとんどを討論授業にあてているが、仮に他の教師が加藤の実践を自らの授業のなかに組みこみ、生徒に討論をさせることを目的としている場合でもこのカリキュラムを適応する必要は全くない。重要なのはこの多くの討論テーマの中から、「生徒に探究学習の在り方を学ばせるものとして有効なもの」、「歴史教育の本質に触れるもの」を自ら選び出すことだろう。歴史の授業の単元はこのような討論形式のもの場合は特に、歴史教師の趣味領域に偏ってしまうことも少なくないので、先に挙げた2点に注意し教師が慎重に吟味し、掻い摘んで自らの授業の中に取り組んでいくことが望ましいだろう。

【卒業論文要旨】

文芸教育研究協議会における作文教育の検討

高橋 麻衣(TAKAHASHI Mai)

本稿は、西郷竹彦が会長を務める文芸教育研究会の文芸教育理論における作文教育について検討したものである。文芸教育研究会（以下、文芸研と略す）は、1964年に設立された全国の小・中・高校国語教師の研究団体であり、この研究会では、西郷竹彦によって構築された西郷文芸学と呼ばれる独自の文芸学および文芸教育理論に基づく研究・実践がなされてきた。

西郷文芸学の歴史は、西郷自身によって三期に分けられている。作文教育に注目すると、第一期においては「虚構の作文」論が提唱された。これは、作文が書き手の意図以上のもの、あるいは意図以外のものをも表現しているという主張に基づいて作られた作文教育理論およびその実践である。「教育的認識論」の研究と実践が始められた第二期以降においては、認識と表現の力を系統的に育てることを目指した国語科教育の全体像の中に作文論も位置づけられていった。本稿では、このような文芸研の作文教育に着目し、まず西郷文芸学の歴史に沿って文芸研において作文教育がどのように展開されていったのか、教育の理論や方法がどのように変遷したのか、また「虚構の作文」がどのように位置づけられていったのかについて特に注目し、その意義と課題を検討した。

第一章では「虚構の作文」についてその歴史的展開と実践を検討した。文芸研における作文教育は、まず「関係認識・変革」の教育から、虚構の方法を学び、自分で虚構を創り出し、思想を変えていくことを目指した。文芸学においては「虚構」を、現実を踏まえ、現実を超えた世界と定義づけられている。文章表現は書き手の意図に基づいてなされるが、書き手の意図以上のもの、あるいは意図以外のものまで表現していること、すなわち「虚構性」に目をつけた指導が、文芸研独自の理論と方法に裏付けられたものである。1972年の実験授業「虚構の作文指導」の授業では、生徒とのやりとりを通して、文章を書いたときには、自分の

意図していないものまでがゆたかに表現されているということを生徒につかませた。

次に第二章で「教育的認識論」における作文教育について、理論と実践を検討した。『『国語』科教育の全体像をもとめて』（1979年）において、文芸研の第二期がはじまった。ここでは、国語科の目標は「言語による認識と表現の力を系統的に育てること」と定められた。作文教育の目的は、表現した個別的・特殊なことがらやできごとから、一般的・普遍的な人間と人間を取り巻く世界、ものごとの本質、人間の真実を認識・表現していく力を育てていくことといえる。記述後の指導に力が入れられた「虚構の作文指導」に対して、第15回文芸研大会における作文教育の系統案では「記述前指導」にも同じくらい力が注がれている。

「認識と表現の力を育てる系統指導」（1983年）において、「対比」「構造」といった西郷の認識の方法に基づく指導案が発表された。この系統指導案では同じ項目でも、発達段階に応じてより高度な課題が与えられている。また、子どもの発達段階に即して認識の方法を系統化し、それらを説明文・文芸教材を通して身につけさせ、作文の指導の中であられるような指導が主張された。この章では文芸教育研究協議会で西郷の理論を学んだ加藤会員の小学2年生を対象とした実践を検討した。この実践では、「対比」という認識方法について日頃から学習を行うことで、それが作文の中で生きてきて、結果として筆者自身の人間の内面を描き出すことがあきらかになった。また、このことを授業で読むこと、すなわち「とおしよみ」を通して明らかにしていき、最終的に表現は作者の意図を超えるということをも明らかにしている。

「虚構の作文」の実践においては、作文を書いたときに、作者の意図していなかったことが表現されている、つまり表現は意図を超えるということが実践によって明らかになった。また、加藤の実践では、「認識論」における系統教育が行われ、説明文・文芸教材によって子どもたちに「認識の方法」を教え、それが作文に生かされていた。更に、文芸研の独自理論である「虚構の作文」が記述後の指導として位置づけられ、生きていることが明らかになった。文芸研の作文教育は、「言語によって人間と人間を取り巻く世界、ものごとの本質、人間の真実を典型的に認識し、表現する力を育てる」という文芸研の国語科の目的を、「教育的認識論」および「虚構の作文」によって達成している。

【卒業論文要旨】

永井道雄による入試改革構想の意義と課題 ——共通一次試験をめぐる——

次 橋 秀 樹(TSUGIHASHI Hideki)

共通第一次学力試験（以下、通称である「共通一次試験」と表記する）は1979年から1989年の11年間、実施された試験である。それまで日本において行われた二度の共通テストの失敗（進学適正検査・能研テスト）を乗り越えて生まれ、国公立大学入試における全国共通試験、一次試験としての機能は1990年以降も大学入試センター試験に引き継がれ、今日に至っている。本論文では、高等教育の研究者でもあり、1974年12月から1976年12月の間、文部大臣の立場にもあった永井道雄に注目し、その入試改革構想の意義と課題を明らかにすることを目的とする。これまで共通一次試験については導入までの経緯や歴史的位置付け、またその影響について、同時代では佐々木享や黒羽亮一や大田堯、近年では木村拓也らの先行研究が明らかにしている。しかし、共通一次試験という入試制度そのものではなく、その実現にあたり尽力した永井道雄という豊かな展望を持った人物に焦点をあてた研究は管見の限り見られない。永井を通して見ることで、この改革構想の意義と課題をより鮮明にすることができるだろう。

まず、第1章において、この入試改革構想が、難問奇問が出題され高校での教育が受験によって歪められることなどが問題視されるなか、木村拓也の定義する日本型大学入学選抜の三原則「公平性の確保」「適切な能力の判定」「下級学校への悪影響の排除」の中でもとくに「下級学校への悪影響の排除」を満たすような意義をもって構想されたことを確認した。これが入試改革構想の一つ目の意義でもある。また、どのようにして日本型三原則を満たす共通テストを作るか、どのようにして共通テストの実施と定着をはかるか、という二つの視点で工夫についても確認した。

次に、第2章ではとくに永井を通して入試改革構想を見た。永井は「下級学校への悪影響の排除」によって、入試を選抜から教育評価に戻すことを試みつつ、「大学の自由」というもう一つの意義を重視していたことを先行研究の枠組みでは捉えきれない点として提

示した。永井の入試改革構想には、「自由」そのものを重んじるという意味と「自主性」を促すという意味で、大学改革も内包する「大学の自由」という豊かな意義があったのである。この永井の見通しの良さは、大衆化が進む中で開かれた理想の大学像との比較において裏付けられるところがあり、例えば自身が留学していたオハイオ州立大学や、精力を傾けた国連大学に見ることができる。また具体的な理想の入試像では、自主性をもって多様な二次試験を行うこと、継続して改善すること、共通一次試験と二次試験は「総合」して評価されるべきものであり、前者を重視しすぎないことがあげられていた。

最後に、第3章では、永井の入試改革構想と現実の間に生じたズレについて検証することを通して、課題を明らかにした。ズレは「自主性」の期待と現実において起こり、共通一次試験と二次試験の「総合」をめぐる扱いに問題となって顕在化した。永井は共通一次試験の配点比を50%までと考えていたが、多くの大学がそれ以上に共通一次試験を重視し、また二次試験で同一教科の試験を行った。永井の期待した自主性は、期待した方向に向くことはなかったのである。このズレは、国大協ガイドラインが「あいまいさ」を持っていたことにも、二次試験のルールを法制化しなかったことにもよると検証した。この他に、さまざまな課題が浮かび上がってきたことを三つの大学の事例から具体的に見たが、これらは永井の「自主性」への期待と衝突した「制度」と、「総合」への期待と衝突した「入試方法」における問題とも考えられるというまとめと、「制度」と「入試方法」の両輪を意識した入試改革構想の重要性も展望として述べた。

以上のように、永井道雄という人物を通して入試改革構想を見ることによって、「大学の自由」という意義だけでなく、表裏一体となっていた「大学の自由」「自主性」という課題、さらには永井がこだわった「総合」を通してさまざまな課題を浮き上がらせ、整理することができた。そして、この永井の入試改革構想とその帰結を通して現代における達入試改革構想（達成度テスト・発展レベル）を捉えたとき、様々な点で不安な部分も見えてくることを最後に提示した。

ただし、本論文においては、永井が勧めた小論文や面接のような二次試験の大学入試としての妥当性や、問うべき力とその評価のあり方については、具体的な追求ができておらず、今後の課題に残している。

【卒業論文要旨】

野瀬寛顕による「学び方」教育の意義と課題

徳島 祐 彌(TOKUSHIMA Yuya)

本稿では、野瀬寛顕による「学び方」教育論について検討する。現在、生涯学習が重視されている。そのために学校教育では、自ら課題を持ち一人で学び取っていく「自主学習」の確立が求められている。この一人で学ぶという学習文化は、江戸時代からあったことが明らかにされている。当時は、師の技を模倣して習熟し、自分の技とするような「型」への習熟という学習文化があった。

この学習文化は、明治以降の近代学校になると、「型」はめ教育として批判されるようになる。しかし、その中で野瀬は「学び方」という「型」を習熟させ、「自主学習」をさせることを主張する。野瀬の教育論を検討することは、現代の学校教育の中で「型」への習熟という伝統的な学習文化を取り入れ、生涯学習に必要な「自主学習」を確立させるための学校教育を研究することにつながる。

野瀬の「学び方」教育に関しては、ほとんど研究されていない。先行研究では、野瀬が「学び方」教育を提唱するに至った経緯について1960年代以降を考察するのみで、それ以前に遡ってその起源を明らかにしていない。また「学び方」教育の授業展開を表す「学び方学習」が、「発見学習」と近い学習観であるという指摘に関して、十分な検討がなされず、それらの類似点や相違点が明らかにされていない。さらに、野瀬の「学び方」教育論の実践についても十分な考察がなされてこなかった。

そこで本稿では、野瀬の「学び方」教育の理念、独自性、及び実践の成果を検討することによって、伝統的な学習文化に基づく「自主学習」を目指す学校教育の意義と課題の解明を目標とした。

まず第1章では、野瀬の生涯を振り返り、「学び方」教育提唱に至った必然性を明らかにした。野瀬は生涯を通して、「目的—計画—実行—反省」の手順を踏む「学習の行為化」という「型」による「自主学習」の確立を目指していたことを明らかにした。また野瀬は生涯を通して、明治以降の一斉教授による画一的な授業を問題視し、近代学校の中で生徒の自発性を尊重する学校教育の在り方を研究しており、その集大成とし

て「学び方」の教育を打ち出したことを明らかにした。

第2章では、「型」はめ批判への検討と、広岡亮蔵による「発見学習」とその学習観との比較を通して、野瀬の「学び方」教育論の独自性を明らかにした。野瀬は「学び方」という「型」があることを認めつつも、その「型」を習熟し、自由に使いこなせることができれば、「型」にとらわれない「自主学習」ができるという主張をしていた。そして、その「型」に習熟するため、学校教育全般で「学び方」を進めることを条件とした。野瀬の「学び方」教育は、日本の伝統的な「型」への習熟という学習文化を、近代学校の中に取り入れたという点で、独自性がある。

広岡との比較では、広岡による「学び方の能力」の分類を用いて検討した。野瀬は、教育活動全般で、広岡の分類でいう「計画過程面」を重視していたのに対し、広岡は教科指導では「認知過程面」を重視し、生活指導では「計画過程面」を重視していた。広岡は、教科指導において「計画過程面」を育てようとするなら「低次の未分化」になりかねないと批判している。

第2章での検討を受けて、第3章では「学び方」教育の代表的実践とされる「さしすせそ学習」の実践を、「型」批判と「低次の未分化」批判に即して考察した。「型」批判に関して、1年生と6年生国語科の授業実践で検討した結果、確かに「型」にはめている場面が見られた。しかし、6年生の授業ではその場面が少なく、生徒は主体的に活動していた。また、生徒の作文からは「型」への習熟と、「型」を抜け出て「自主学習」している様子が伺えた。

また、「低次の未分化」批判に関して、6年生理科の授業実践を基に検討した。その結果、計画的な学習の中で探究的な活動を行っており、「低次の未分化」ではなく「統合」されていることが伺えた。

これより本稿では、野瀬の「学び方」教育論によって、自由に「自主学習」のできる生徒を育成できること、また計画的に探究的な学習を行える生徒が育成できるという意義を明らかにした。しかし、授業実践では「型」はめになっている場面も見られることから、野瀬が具体的に言及していない教師個人の力量によって「型」はめになってしまうという課題があることが明らかとなった。

本稿に残された課題としては、授業での教育技術や「学び方」教育の評価、父母を含めた意識改革など、「学び方」教育を実践していく際の問題が挙げられる。

梅根悟のカリキュラム論に関する一考察

中 西 修 一 朗 (SHUICHIRO Nakanishi)

今日、いわゆるゆとり教育が終わりを迎え、系統的知識の習得が再び重視され始めている。この状況は、新教育カリキュラムの民間研究が興隆し、そして抑圧されていった戦後期と相似をなしている。梅根悟(1903-1980)は、この時期の新教育運動を牽引し、現在も多くの実践を生んでいる日本生活連盟の母体であるコア・カリキュラム連盟創設の中心的役割を担った。さらに1970年代には教育課程改革試案の作成を主導して現在の総合的な学習の時間の基礎を作っている。本稿では、梅根が戦後の新教育興隆期において何を目指し、どのようなカリキュラムを編成したのかを再検討した。

先行研究を俯瞰すると、第一に、その構造や名称に至るまで目まぐるしく変化する当時の単元論の変遷を、梅根個人に焦点をあてて包括的に捉えた研究は無い。第二に、問題解決学習論についてその三層の構造論を、実際の単元との対応を踏まえて論じたものは管見の限り無い。

本稿では、戦後新教育運動期の梅根のカリキュラム論の一つの到達点である三層四領域論と問題解決学習論の成立とその性質について、特に彼の単元論と生活観に注目して検討した。

第一章では、戦前から戦後への梅根の生活観と単元論の深まりを概観した。戦前においては、戦後にも一貫した子どもの生活を中心に据えた教育論がみられたが、それはあくまで全体主義的な教育論へと結び付けられていた。ここから戦後にかけて、社会という側面を重視した単元構想論への深まりが見られる。

第二章では、まず勝田梅根論争から、社会科の位置づけ、問題解決学習観、系統性についてという三つの論点を導いた。そして、当時の梅根のカリキュラム論を捉えるためにそれぞれを、単元構成論としての三層四領域論の成立、それを理論付けた問題解決学習論、問題の系統性を支えるべく整理された「日本社会の基本問題」に焦点化して検討した。

戦後の梅根は、生活教育が活動主義で終わらないために、問題単元をコアへ入れることを提起し、議論の俎上に乗せた。そして、それを三層四領域論として整理した。本稿では、その過程で現れた四層四領域論にも注目することで、その実態に迫った。

そして、問題解決学習論の深まりを検討したのち、その単元との関係性を確認した。梅根は、問題解決的思考を「実践内思考」、「非実践的思考」、「実践的思考」に大別し、それぞれが「実践単元」、「教材単元」、「問題単元」に対応するとしていた。梅根は、問題単元をカリキュラム全体を構成する鍵として捉えており、実践単元の反省を踏まえて、それを一般化した問題を扱う単元としている。

問題解決学習論によって、三層論が理論づけられた一方で、四領域論も再検討され、「日本社会の基本問題」として、問題単元における学習内容がまとめられた。これは、系統性の無さに対する批判を克服する意図を持っていた。

第三章では、当時の代表的問題単元として、「西陣織」の実践に着目した。そこには、梅根の問題解決論をみることができる。しかし、実践単元や教材単元と問題単元の関わりという視点が失われていた。

以上、本稿では梅根のカリキュラム論を単元構成論の面から検討してきた。梅根のカリキュラム論は、適応主義という批判を乗り越え、実践性に根差しながらも社会の問題に迫る学習を子どもがなすものであり、そのためにカリキュラム全体の単元構成を求めるものであった。しかし、必ずしも実践に結実しているとはいえない。その原因として本稿では、実践との関わりの中で三層論が問題単元の中に解消しており、梅根の理論もそれを許容する甘さを含んでいたことを明らかにした。

梅根の本意は、あくまで単元がカリキュラム全体の中で位置付くことにあったといつてよい。これが、その後の実践や、1970年代に梅根が中心となって編成した教育課程改革試案で、如何に活かされたのかは本稿において検討できていない。また、勝田梅根論争の終わりにおいて、梅根は生活綴方がコアコースとなり得ると注目していたが、生活綴方とコア・カリキュラムがその後どのように関わっていったのかについても言及していない。今後の課題としたい。

勝田守一の教養概念に関する検討

本 宮 裕 示 郎(HONGU Yujiro)

本稿では、戦後を代表する教育学者の一人である勝田守一が唱えた教養概念に焦点をあてて検討を行った。勝田は、戦後日本の教育の再建と国民教育の創造・発展に寄与するという実践的な関心に裏打ちされながら、そのような目的を果たしうる教育学を、人間の科学として構想するよう努めた。なかでも、勝田は自らの教育学構想において重要な概念として教養を提起した。

そこで本稿では、勝田の教育学構想における教養概念の重要性を確認し独自性を明らかにするために、教養思想において勝田に影響を与えたとされるフランスの物理学者ポール・ランジュヴァン (Paul Langevin) の教養概念との比較を通して、勝田の教養概念を検討した。

教養概念の定義を行った 1964 年の著作『能力と発達と学習—教育学入門 I—』に至るまでの教養に関する勝田の歩みからは、戦後間もない時期からランジュヴァンの影響を色濃く受けていたことが明らかとなった。しかし、勝田とランジュヴァンの関連が勝田自身の論考や先行研究において不明瞭であったため、本稿ではランジュヴァンの教養概念の形成過程を概観した上で、両者の比較を行った。

まず、比較を通して、歴史的な見地を重要視した点と教養により人間を結びつけようとした点が両者に共通することが明らかとなった。しかし、人間が引き離されている現状は同じでも、その現状を引き起こした社会的な背景には差異があり、両者の教養は異なる概念となっていた。

具体的には、フランスにおいては、複線型の学校体系が人々の孤立化を生じさせていたため、ランジュヴァンはその対策として、「人間を結びつける」ことができる教養の内容として生きた科学を提言した。対して、日本においては、労働や学校に加えて、教養自身が人々に孤立化を招いていたため、勝田は教養の内容を探究するだけでなく、教養とは何かという教養観の捉え直しも同時に行う必要が生じていた。

両者の教養概念については、ランジュヴァンが非連続的な関係にある学校と生活の接点として教養を定義することでその関係を連続的なものにしようと試みたのに対して、勝田は学校と生活の関係を非連続的にしたままで、そこで必要となる「同化し支配する」能力を教養と定義した。両者の教養概念の比較により、勝田の教養概念の独自性が「同化し支配する」という点と教養を能力と捉えた点にあることが明らかとなった。

次に、比較によって明瞭となった勝田の教養概念の独自性を勝田の能力観を踏まえた上で、「支配」、「同化」、そして、「非連続性」に焦点を当てて、その具体像を探った。この作業を通して、「支配」が勝田の問題意識にある「下からの」自主性を象徴しており、「同化」が何かを取り入れるだけではなく、働き返す意味が思想の背後に含まれることが明らかとなった。また、勝田は「非連続性」を発達の契機ととらえ、発達のためには、科学的概念の歴史性・体系性により、子どもが自らを社会化するとともに、社会の創造を要求していたことが明らかとなった。

本稿での検討を踏まえると、勝田の教養概念は、勝田の問題意識であった、影響を与える存在とその存在に働き返す存在の構図を象徴していた。

勝田の思想は絶えず働きを与えることと、働き返すことの関係の中で考察が行われており、勝田の教養の定義における「同化から支配」という動きもまたその関係と同じ構図で表現されていた。また、「支配」という言葉を使っている点には、そのような関係の中でも、勝田が個人の形成を重視し、「下からの」自主性を要求した勝田の意図を読み取ることができた。つまり、勝田の教養概念には勝田の思想と意図が端的に反映されており、そのような観点から見て、勝田の教育学構想において教養概念が重要な位置にあったとすることができる。

なお、本稿では 1964 年までにおける勝田の教養概念を中心にその重要性を確認したが、勝田の思想をより明確にするためには、1964 年以降の勝田の思想の展開を含めての検討が必要だろう。また、ランジュヴァンとの比較においては、原典との比較とともに、ランジュヴァンの教養概念がそもそもどのように形成されたかを考察する必要がある。

大村はまの国語科単元学習に関する一考察 ——カリキュラム構想に着目して——

三 森 彩 乃(MITSUMORI Ayano)

国語教育史を明らかにすることを試みた田近洵一によれば、国語教育史上の単元学習は、1945年～51年の第一期と、1975年以降の第二期に分けることができる¹。第一期の単元学習は、直接的には経験主義国語教育観に立つ1947年度学習指導要領試案の影響を受けて始まった。単元学習の急な展開に現場は混乱し挫折の方向をたどっていった。単元学習への批判を代表するものは、学力をつけていないという問題であり、これは、学力とは何か、国語科における教育内容とは何か、という学力観・内容観の問題を提起した。学力問題と密接にかかわる形で、教育内容をどのように定め、配列するかという系統性の問題も、主要な論点の一つとなった。端的にいえば、国語科単元学習には系統性への意識がない、または薄いという批判であった。その後、単元学習は、第二期として1975年頃から再び国語科教育に取り上げられるようになった。

大村はまは、単元学習を推進した実践家の一人である。国語教育史上では衰退や復興を経た単元学習であるが、大村はその間、一貫して単元学習に取り組んでいた。本稿では、単元学習の抱える問題のうち、特に系統性の問題に着目し、大村単元学習の意義を明らかにすることを試みた。

第一章では、大村はま単元学習成立の背景をとらえ直し、大村はまの単元学習に対する基本的な考え方を明らかにした。大村は、大学での幅広い学び、無からの授業づくり、芦田恵之助や西尾実との出会いを経て、蓄積した経験と問題意識をもとに、単元学習の目的と方法を導き出した。戦後の民主社会で必要となる「ほんとうの国語の力」²を模索した大村は、国語科の教育内容を言語生活と考えた。また、言語生活の指導においては、生活の実態から取材した単元である経験単元を用いることを強調した。大村単元学習の基本的立場は、経験単元を組織して学習することによって、教室

を言語生活の場にし、実際の生活で用いることのできる言語生活力をつける、というあり方であった。さらに大村は、学力、すなわち言語生活力を保障することによって自覚的であり、そのために学習者が主体的に言語活動に取り組むことのできる「実の場」を設けることを大切にした。

第二章では、大村によって実践された1972年度から74年度の3年間のカリキュラムに基づき、その系統性を明らかにすることを試みた。3年間の集大成とも言える大単元「外国の人は日本（日本人）をこのように見ている」における二つの言語活動に着目し、それまでのカリキュラムにどのような布石が敷かれていたかをたどった。学習の実際を知るための資料として、『大村はま国語教室』全15巻別冊1巻、及び鳴門教育大学所蔵の学習記録複製物を用いた。

まず、読み、観点に即してまとめる活動については、テキストと観点に焦点を当てて分析した。その結果、テキストの内容面では、身近なものから遠くのものへといった場の広がりがあることが、テキストの文体面では、情報の読み取りの難度が高くなっていくことが分かった。観点には具体から抽象への系統性が見られた。次に、話し合いの活動では、形式面に着目し分析した結果、話し合う内容に広がりが見られ、進行も複雑になっていくことが分かった。さらに、話し合い活動の系統的な指導の結果、学習者が複雑な思考を行ったりそれを流れに沿って発言したりする力をつけていたことが分かった。

単元「外国の人は日本（日本人）をこのように見ている」までには、同じ活動が複数回組み込まれ、その度に活動に深化があったと言える。また、その深化には方向性があり、そこに系統性があったことも指摘できる。そうした方向性や系統性は、大村の考える「ほんとうの国語の力」「社会で実際に用いることのできる言語生活力」に向かっていた。また、活動の度に深化があったのは、一つ一つの活動のなかで学習者たちが着実に力をつけていたからこそである。

大村単元学習の意義は、学習者に力をつけていく方法として、活動を「言語生活力」へと向かった系統性にしがたって深化させていたことであったと言える。

今後の課題は、着目した活動以外の活動、たとえば、「学習記録」等の通底的に取り組まれた活動について考察し、大村単元学習全体の系統性をより明らかにすることである。

¹田近洵一『戦後国語教育問題史 増補版』大修館書店、1999年、pp.255-257。

²大村はま『大村はま国語教室1』筑摩書房、1982年、p.8。

佐長健司による社会科ディベート授業の理論と実践

六 車 有 紀 子(MUGURUMA Yukiko)

ディベート授業は1990年代頃から日本で広く取り入れられるようになり、現行の中学校社会科・高等学校公民科の学習指導要領解説にも記述されているように、現在でもその必要性が認識されている。しかしその一方で、ディベート授業への批判も数多く寄せられている。主な批判には、①教師が自身の価値観を教え込んでしまうことを恐れるあまり、価値判断指導が欠如している、②ディベートの二者択一形式は非現実的である、③生徒主体学習を目標にしても論題の決定は教師が行うなど、生徒主体学習が不完全である、④一年の3分の1を一つのテーマで費やすなど、膨大な授業時間数がかかる、などがある。

佐賀大学教授の佐長健司は、ディベートが学校教育に広がり始めた1980年代後半から現在にかけてディベート授業を推進し、上記のような批判を意識しながら理論と実践を展開している。佐長は社会科の目標である「公民的資質の育成」を、社会が自分たち成員の意思によって形成されることを自覚し、社会形成を考える知識やその考えを他者と検討する能力を育成することだと捉えている。そして、このような資質を育成するためには、社会的問題を扱い、議論を通して自らの主張を練り上げていくような学習が必要になり、それを実現する学習形態がディベートであると主張する。

佐長はディベート授業に必要な様々な指導を構想しているが、その根底にはいずれもトゥールミンモデルを利用してかみ合った議論を展開させようとする意図があることがうかがえる。まず、リサーチ指導では、エビデンス・カードを用いて発言内容をデータ・結論・理由付けに分けることで、事実と意見を区別し根拠に基づいた発言を促している。次に、尋問・反駁指導では、リサーチ指導と同様に発言を分け、データに対する尋問や理由付けに対する尋問を行う。そして、それをもとに反駁を行うことで、すれ違いの発言を極力少なくし、相手の議論をよりよく捉えさせようとしている。さらに、価値判断指導では、社会的な価値を幸福

と正義の二つと捉え、尋問・反駁指導と同様の方法で肯定側・否定側双方の議論の強弱を比べる。そのうち、両者の価値実現の大きさを比較させることが必要であると述べる。

佐長の理論を用いたディベート実践に、佐賀大学教育学部附属中学校の石松正和が第3学年公民的分野「現代社会と家族」の単元で行った「夫婦が別の姓を名乗ることは認められるべきである」という論題でのディベートがある。この実践では、「現代社会と家族」の単元を全7時間構成とし、前半3時間で概要をつかませ、後半4時間に2つのディベートを取り入れた。論題は教科書に掲載された4つの中から生徒の希望を聞いて決定された。リサーチではエビデンス・カードとはほぼ同じ形式の「情報カード」を用いて情報を整理させた。また、「作戦表1」に立論・反対尋問・最終弁論の内容を記入させ、「作戦表2」を利用して予想される反対尋問に対してどう答えるかを考えさせた。

ディベート本番での生徒の発言をみると、リサーチ指導や尋問・反駁指導によって、客観的なデータに基づくかみ合った議論が展開されていることがわかる。その一方で、資料不足のためデータに基づかない発言がみられるなど、リサーチの方法やデータ利用などの面で改善すべき点がみられた。また、前述したディベートへの批判①～④に対応させて考えると、①価値判断指導はこの実践では行われていない。②二者択一形式に関しては、この場合論題が二者択一形式でも十分に現実性をもつものであり、適切な選択といえる。③不完全な生徒主体学習に関しては、生徒の要望を論題決定に取り入れている点は評価できるものの、生徒が一から論題の作成や妥当性の評価を行ったわけではないため不十分である。④授業時間数に関しては、一単元7時間という構成は妥当であると考えられる。

佐長の理論と実践を総合して考えると、価値判断指導は実践レベルでは明確に表れていないものの、理論面では従来のディベート授業と違って積極的に取り組もうとしている点でたいへん意義がある。二者択一形式、授業時間数についても論題や授業者の工夫により批判をある程度乗り越えられていると考えられる。その一方で、不十分であったリサーチや反駁、価値判断等を充実させると、授業時間数の課題が再度浮上してくることが予想される。また、ディベートが生徒の社会形成能力向上にどの程度役立つかについては、今後アフター・ディベートの検討が必要である。